



## Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle

Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer, Alexis Le Blanc

### ► To cite this version:

Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer, Alexis Le Blanc. Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. V. Rouyer, S. Croity-Beltz & Y. Prêteur (eds). Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : Expliquer les différences, penser l'égalité., Erès, pp. 63-71, 2010. halshs-01080688

**HAL Id: halshs-01080688**

**<https://shs.hal.science/halshs-01080688>**

Submitted on 6 Nov 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Identités sexuées et expériences scolaires : le point de vue de jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle**

**Yoan Mieyaa, Véronique Rouyer & Alexis Le Blanc**

## **Référence :**

Mieyaa, Y., Rouyer, V., Le Blanc, A. (2010). Le point de vue du jeune enfant sur la socialisation de genre familiale et scolaire : l'émergence du rapport à l'école et de l'identité sexuée. In V. Rouyer, S. Croity-Beltz & Y. Prêteur (eds) *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte : Expliquer les différences, penser l'égalité* (pp.63-71). Toulouse : Erès.

## **Introduction**

De nombreuses études se sont intéressées aux trajectoires scolaires et professionnelles ainsi qu'aux orientations différenciées des filles et des garçons, des femmes et des hommes. Cependant, peu d'entre elles ont étudié les processus conduisant à l'émergence de ces différences durant la prime enfance, ni examiné le point de vue des jeunes enfants sur cette question. Des travaux essentiels menés dans ce domaine nous apprennent pourtant, d'une part, que les premières représentations de l'école apparaissent entre 2 et 3 ans (Florin, Vernier & Bernoussi, 1996) et, d'autre part, que ces représentations se différencient progressivement selon le sexe des enfants dès l'âge de 4 ans (Rodriguez-Andrew & Zurcher, 1986, in Duru-Bellat, 1990). Qui plus est, ces travaux témoignent de la précocité avec laquelle les jeunes enfants sont capables de penser leur expérience scolaire, de la signifier et surtout d'exprimer leurs points de vue à son propos. Selon Florin et *al.* (1996), dès la moyenne section de maternelle se développe un jeu de significations associé à l'école et aux activités scolaires qui manifeste des capacités d'analyse des situations pédagogiques de la part des jeunes enfants.

Ainsi, dans une approche plus globale du développement individuel, il est pertinent d'approfondir les recherches visant la mise en exergue des dynamiques de co-construction existant, dès la prime enfance, entre l'expérience scolaire et l'identité sexuée des filles et des garçons. Dans cette perspective, le recours à la parole de l'enfant (et donc la prise en considération de son point de vue) constitue, aux plans théorique et méthodologique, une démarche d'investigation innovante et pertinente.

Nous savons qu'entre l'âge de 4 à 6 ans l'enfant se dégage progressivement de l'empreinte familiale et se confronte à une diversification, souvent nouvelle et inattendue, de modèles d'identification. Ainsi, vers l'âge de 5 ans, l'ouverture de l'enfant à cette pluralité de

milieux de vie (famille, crèche, école, etc.) l'amène à signifier ses observations et à moduler son activité d'imitation et ses comportements en fonction des attentes perçues relatives aux différents rôles de sexes (Dafflon-Novelle, 2006). De fait, selon Wallon (1954) puis Malrieu (1973), cette socialisation plurielle est bien souvent marquée par des conflits, des incohérences dont l'enfant se saisit pour élaborer une représentation cohérente du monde qui l'entoure.

Dans les dynamiques de socialisation, le processus de personnalisation développé par Malrieu (1973) peut être considéré comme un processus complémentaire au processus d'acculturation, permettant à l'enfant de s'approprier, et donc de transformer à son échelle, la société et les codes culturels qu'elle véhicule. A travers cette double activité d'acculturation et de personnalisation, le jeune enfant se socialise et pose les fondations de ce qu'il est et sera en tant qu'individu sexué. A cet âge, il n'est donc plus seulement garçon ou fille dans son milieu familial mais devient garçon ou fille de sa culture (Bruner, 1990), inséré(e) dans le milieu scolaire et dans un groupe de sexe socialement marqué. Le processus de construction identitaire ainsi amorcé par le jeune enfant nous intéresse particulièrement pour étudier le rôle de l'identité sexuée dans l'élaboration d'une identité scolaire tributaire du rapport à l'école et plus largement de l'expérience scolaire des filles et des garçons.

Dans cette perspective, l'identité sexuée peut être définie comme un processus d'individuation sexuée faisant appel à des facteurs biologiques, sociaux et psychologiques. Cette construction comprend des aspects objectifs (sexe d'assignation, rôles de sexe) et des aspects subjectifs, comme le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe, le sentiment de sa féminité, de sa masculinité (Chiland, 2003) qui vont influencer les préférences, l'imitation et la conformité des enfants vis-à-vis de ces différents rôles de sexe et de leur appropriation (Rouyer, 2007). De fait, l'identité sexuée est aujourd'hui préférentiellement étudiée selon une approche socio-affectivo-cognitive, prenant simultanément en compte l'influence d'une pluralité de milieux sociaux (socialisation de genre), et l'activité du sujet par l'intermédiaire des processus psychologiques (imitation, catégorisation, ...).

L'expérience scolaire fait l'objet d'un épineux débat épistémique. En effet, cette notion très large au premier abord pose un problème d'opérationnalisation. Certains auteurs (Beillerot, 1996 ; Charlot, 1997 ; Laterasse, 2002) préfèrent donc parler de rapport à l'école ou encore de rapport au(x) savoir(s), mais tous accordent un rôle de plus en plus important à l'activité de signification mise en place par le jeune enfant pour décrypter et faire siens les différents codes propres à l'école ainsi que les enjeux de la scolarisation. Dans la lignée des

travaux de Vygotski et de Wallon (1954), ces auteurs invitent à repenser l'élaboration de l'expérience scolaire à partir d'une approche dialectique des rapports entre affects et apprentissages scolaires. Ainsi, Rochex (2004) propose d'étudier l'expérience scolaire en termes de « genèses instrumentales et de dynamiques intersubjectives » à l'œuvre dans l'appropriation des divers modes de savoirs et d'apprentissages présentés par le milieu scolaire. L'expérience scolaire apparaît donc définie comme un ensemble de « rapports à » : le rapport à l'école en tant qu'institution d'une part, mais aussi le rapport au savoir, le rapport à l'autorité, le rapport à l'enseignant, le rapport aux autres. L'expérience scolaire fait ainsi écho au ressenti des enfants, à la façon dont ils vivent leur scolarisation et donc aux représentations qu'ils élaborent au sujet de l'école, d'eux-mêmes en tant qu'élèves et des autres significatifs au sein de ce milieu.

Notre démarche consiste donc à relier deux thématiques de recherches trop souvent développées de manière indépendante : à savoir la construction de l'identité sexuée et l'élaboration de l'expérience scolaire chez l'enfant. En effet, selon nous, cette posture conceptuelle est primordiale pour rendre compte de l'articulation concrète que le jeune enfant opère *via* la socialisation plurielle, à une période charnière où sa subjectivité s'élabore, notamment, sur les bases de son identité sexuée et de son expérience scolaire. Considérant le rôle fondamentalement actif de l'enfant dans cette entreprise, nous souhaitons interroger son point de vue sur ces deux aspects développementaux (identité sexuée et expérience scolaire). Plus précisément, en nous intéressant aux enjeux de la scolarisation à partir du cadre théorique développé par Malrieu (1973) sur la socialisation, nous souhaitons saisir la manière dont les enfants âgés de 4-6 ans scolarisés à l'école maternelle intègrent les multiples influences de leurs différents milieux de vie (famille, école) pour s'individualiser. Ainsi, l'objectif de cette étude exploratoire est de montrer comment, à partir de la socialisation de genre mise en place au sein de la famille et de l'école maternelle, le jeune enfant élabore, en tant qu'acteur, sa subjectivité à travers notamment la construction de son identité sexuée et de son expérience scolaire.

## **Méthodologie**

### *Description de la population d'étude*

Notre population se compose de 10 enfants âgés de 4 à 6 ans, issus de trois écoles maternelles localisées aux abords de l'agglomération toulousaine, 5 filles et 5 garçons,

scolarisés pour quatre d'entre eux en moyenne section de maternelle, et pour les six autres en grande section de maternelle.

Pour étudier le point de vue de l'enfant et son activité de signification nous avons mis en place un dispositif de recherche centré sur la parole des jeunes enfants. Après avoir cerné les différents indicateurs de l'identité sexuée et de l'expérience scolaire, nous avons élaboré une grille d'entretien semi-directif organisée en deux séries de cinq questions.

L'identité sexuée de l'enfant est examinée à travers ses aspects cognitifs (comme les connaissances des rôles de sexe) ainsi qu'au travers de critères plus affectifs et conatifs (comme le sentiment d'appartenance à un groupe de sexe) :

- « Est-ce que les filles et les garçons c'est différent ou c'est pareil ? »
- « Est-ce qu'il y a des choses qui ne sont que pour les filles / garçons ? »
- « Comment tu sais, toi, que tu es un(e) fille/garçon ? »
- « Est-ce que tu aimes faire des jeux de garçons / filles ? »
- « Quels sont les enfants avec lesquels tu aimes jouer ? »

L'expérience scolaire est étudiée par l'intermédiaire des représentations de l'école, de soi en tant qu'élève et des autres :

- « Pourquoi on va à l'école ? »
- « Qu'est ce qu'on fait à l'école ? »
- « Qu'est ce que tu aimes ou n'aimes pas faire à l'école ? »
- « Comment ça se passe avec ton maître d'école ? »
- « Comment ça se passe avec les autres enfants de l'école ? »

Les entretiens avec les enfants se sont déroulés au domicile parental, en situation duelle avec les enfants, et ont duré entre 12 et 25 minutes (avec une durée moyenne de 20 minutes). Ils ont été enregistrés, intégralement retranscrits puis soumis à une analyse thématique de contenu.

## **Résultats**

Nous allons maintenant présenter les principaux résultats concernant l'identité sexuée et l'expérience scolaire des jeunes enfants.

## Identité sexuée

### *Sentiment d'appartenance à un groupe de sexe :*

Lorsque l'on demande aux enfants comment ils savent qu'ils appartiennent à un groupe de sexe, trois indicateurs sont fréquemment mentionnés : leurs attributs biologiques (« *J'ai pas la même zigounnette* », Antoine, 6 ans ; « *je suis née en petite fille* », Marie, 4 ans), le type d'accessoires qu'ils utilisent (« *Je me mets qu'en garçon* », Pierre, 5 ans ; « *j'ai des lunettes de garçon* », Grégoire, 5,5 ans) et leurs propres caractéristiques physiques (« *J'ai les cheveux courts* », Paul, 4,5 ans ; « *parce que j'ai les cheveux longs* », Sarah, 4,5 ans). A un autre niveau, nous relevons que les enfants évoquent spontanément le rôle de l'adulte référent (« *Parce que maman elle me l'a dit* », Amélie, 4,5 ans ; « *parce que ma maman voulait un garçon* », Pierre, 5 ans). Toutefois cette référence a tendance à diminuer avec l'âge, au profit des trois arguments précités.

Au sujet des domaines de préférences sexuées (jeux, jouets, vêtements, etc.), on observe une forte hétérogénéité entre les filles et les garçons. Les filles s'affirment tout à fait ouvertes et les garçons tout à fait réfractaires aux attributs du sexe opposé (« *parce que les garçons ils n'aiment pas jouer aux jeux de filles* », Grégoire, 5,5 ans).

Concernant les préférences amicales, il apparaît de manière globale, qu'indépendamment du sexe et de la classe, la moitié des enfants déclare n'avoir que des amis du même sexe, alors que l'autre moitié dit avoir en tant qu'amis aussi bien des filles que des garçons. Cependant, nous avons pu constater que les garçons ont tendance à privilégier les enfants du même sexe pour devenir amis, alors que les filles semblent jouer plus facilement avec des enfants du sexe opposé (« *les deux... je m'en fiche de jouer avec un garçon ou une fille* », Amélie, 5 ans). Cette tendance semble se renforcer avec l'âge, les enfants plus âgés se montrant plus réticents à jouer avec des enfants de l'autre sexe.

### *Connaissances des rôles de sexe*

Lorsque l'on questionne les enfants sur les différences entre les filles et les garçons, trois indicateurs sont fréquemment cités : les caractéristiques physiques des filles et des garçons (« *Les garçons, ils ont les cheveux courts et les filles, longs* », Kevin, 5,5 ans ; « *parce que les garçons ils sont plus beaux* », Pierre, 5 ans) et le type d'accessoires utilisés par les enfants (« *Elles mettent des jupes pas nous* », Antoine, 6 ans ; « *on met des colliers et des bijoux, pas eux* », Amélie, 5 ans) sont les deux indicateurs les plus fréquents dans le discours des enfants. Viennent ensuite les types de jeux auxquels participent les filles et les garçons (« *Les garçons*

*ils jouent qu'au tracteur », Marie, 4 ans ; « parce que les filles et les garçons ils ne jouent pas aux mêmes jeux », Antoine, 6 ans*), qui sont cités par trois enfants sur dix.

L'importance du rôle de l'adulte référent est fréquemment évoqué pour l'identification des différences entre les sexes (« *La maîtresse elle ne nous a pas encore expliqué », Antoine, 6 ans*).

## **Expérience scolaire**

### *Représentations de l'école*

Lorsque l'on questionne les enfants sur les raisons de leur scolarisation, ils sont une majorité à évoquer le fait d'apprendre et de travailler (« *Pour quand je serai adulte, pour savoir tout », Antoine, 6 ans ; « Parce qu'il faut que je travaille, pour écrire », Audrey, 5 ans*). Nous avons aussi pu constater que les filles évoquaient de façon spécifique une nécessité liée à des obligations pratiques (« *Parce que Papa et Maman vont au travail », Marie, 4 ans ; « Ma maman elle m'a dit d'y aller », Sarah, 4,5 ans*). Dans une moindre mesure, garçons et filles évoquent aussi l'aspect ludique de l'école (« *Pour jouer avec les copains », Pierre, 5 ans ; « Pour m'amuser et jouer », Paul, 4,5 ans*).

Concernant les activités scolaires repérées par les enfants, il est intéressant de noter que le fait d'apprendre et de travailler, pourtant retenu précédemment comme la raison principale de la scolarisation, est évoqué après le jeu (notamment chez les filles). Les activités périphériques viennent ensuite, comme les activités artistiques et sportives, et les repas (« *on dessine des princesses, des bonhommes et des maisons, et des petits poissons », Sarah, 4,5 ans ; « on a un projet vélo, on fait du sport », Antoine, 6 ans ; « y'a le self et le goûter », Laurianne, 5 ans*).

Par ailleurs, la définition du travail évolue avec l'âge : peu précise en moyenne section (« *on fait du travail », Sarah, 4,5 ans*), elle s'affine ensuite avec l'expérience de nouveaux apprentissages réalisés dans la classe supérieure (« *on fait du calcul, des trucs dur, compter... on regarde des livres, on fait des activités, de la peinture » Antoine, 6 ans*).

### *Représentations de soi à l'école :*

En ce qui concerne les activités préférées par les enfants, trois indicateurs sont fréquemment cités : en premier lieu, et quasiment à l'unanimité (huit enfants sur dix), les enfants évoquent le plaisir d'apprendre et de travailler (« *On apprend beaucoup de choses », Audrey, 5 ans ; « j'aime bien répondre aux questions, et faire des évaluations », Antoine, 6 ans*). Viennent ensuite les activités ludiques et artistiques (« *j'aime jouer à la récréation »,*

*Kévin, 5,5 ans ; « j'aime bien faire du dessin et du coloriage », Laurianne, 5 ans*). Dans une moindre mesure et de façon plus spécifique, certains enfants apprécient particulièrement l'école pour s'y reposer (*« Moi c'est dormir... je dors tout le temps à l'école », Paul, 4,5 ans*) ou y retrouver leurs amis (*« Là-bas je me fais des amis », Laurianne, 5 ans*).

A noter que le plaisir d'apprendre et de travailler reste de façon privilégiée l'apanage des garçons (qui identifiaient déjà ces deux activités comme principales justifications de leur scolarisation). Paradoxalement, ce sont aussi des garçons qui disent profiter de l'école comme d'un lieu privilégié de repos. Les filles, quant à elles, citent davantage les activités artistiques et les relations amicales.

### *Représentations des autrui à l'école*

L'enseignant est présenté avant tout au travers de ses qualités relationnelles (*« Elle est très gentille », Marie, 4 ans*). Le sens de la discipline (*« Faut écouter, pas faire de bêtises », Antoine, 6 ans ; « je ne me fais pas punir », Paul, 4,5 ans*), auquel les garçons sont particulièrement sensibles, le savoir-faire pédagogique (*« Elle nous explique ce qu'il faut faire », Grégoire, 5,5 ans ; « elle nous fait travailler », Antoine, 6 ans*) et ses caractéristiques physiques (*« Elle est moyenne en taille et je ne sais pas combien elle pèse », Pierre, 5 ans ; « elle a les cheveux longs », Grégoire, 5,5 ans*) sont ensuite évoquées.

Les pairs sont considérés avant tout comme partenaires privilégiés pour les activités ludiques (*« Bien... on joue... », Marie, 4 ans ; « on joue à cache cache », Antoine, 6 ans*). Ils offrent aussi, notamment aux filles, la possibilité de créer de véritables relations amicales (*« J'ai une meilleure amie », Laurianne, 5 ans ; « je suis avec ma meilleure copine », Audrey, 5 ans*) et, de façon plus occasionnelle pour les garçons, la possibilité de faire des bêtises (*« Nicolas il fait des bêtises... moi je fais des cascades », Paul, 4,5 ans ; « Je mets du savon dans les toilettes pour enquiquiner les filles », Grégoire, 5,5 ans*).

### **Discussion**

Trois constats majeurs peuvent être dégagés de l'analyse visant à prendre en compte le point de vue des jeunes enfants.

Tout d'abord, l'hétérogénéité globale des propos recueillis nous amène à considérer la singularité propre à chaque enfant. Cette singularité déjà observable témoigne du fait que dès leur plus jeune âge les enfants s'approprient (et donc transforment) les représentations sociales véhiculées par leurs différents milieux de vie, développant ainsi un rapport singulier au monde qui les entoure. Les jeunes enfants sont donc capables d'occuper des positions



discursives singulières et présentent une grande hétérogénéité de représentations scolaires et de connaissances des rôles de sexe non réductibles aux seules variables de genre et de l'âge.

Toutefois, le repérage de la cohérence de certaines représentations en fonction des groupes de sexe et en fonction des groupes d'âge témoigne de l'émergence progressive des spécificités développementales de l'identité sexuée et de la signification croissante de l'expérience scolaire. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur l'existence de liens entre la construction de l'identité sexuée et l'expérience scolaire chez les jeunes enfants scolarisés à l'école maternelle. Nous pouvons donc nous questionner sur les effets de la socialisation de genre sur le développement identitaire du jeune enfant et sur la manière dont il s'approprie les diverses influences présentes dans ses milieux de vie. Un élément de réponse à cette question se dessine au fil de l'analyse de contenu des entretiens. En effet, la parole des enfants met en exergue l'importance des relations interpersonnelles dans leur construction identitaire. Les enfants accordent une place significative aux autrui présents dans leurs différents milieux de vie et avec eux, aux diverses influences de la socialisation de genre. Ainsi, que ce soit au sein de la famille ou au sein de l'école, le jeune enfant appréhende les codes et les normes de la société à travers des agents d'influence qu'il s'agisse des pairs d'une part (fratrie, amis, camarades de classe...), ou des adultes référents (parents, enseignants...) d'autre part.

Bien qu'établis auprès d'un petit nombre d'enfants, les différents résultats brièvement présentés viennent étayer et renforcer ceux issus de recherches antérieures. La parole des jeunes enfants souligne, comme l'ont montré les travaux de Florin et *al.* (1996) et Rodriguez-Andrew & Zurcher (1986, in Duru-Bellat, 1990), que dès la moyenne section de maternelle se développe un jeu de significations associé à l'école et aux activités scolaires qui traduit la mise en œuvre de capacités d'analyse des situations pédagogiques de la part des jeunes enfants. Au-delà, ces premiers éléments tirés de données d'entretiens accréditent l'hypothèse défendue par Dafflon-Novelle (2006) et Rouyer (2007), selon laquelle de manière très précoce, les enfants confèrent du sens à leurs diverses expériences de socialisation et s'approprient, en tant qu'individus sexués, les normes présentées dans les contextes familial et scolaire de la socialisation de genre. Ainsi, comme en témoignent les entretiens, cette activité de signification est très souvent marquée par l'importance du groupe de pairs et de la parole des adultes, pourvoyeurs de références et d'influences dans l'élaboration de leur subjectivité et de leur expérience scolaire.

Ces résultats apportent un éclairage nouveau sur les débats existant autour de la notion complexe d'« expérience scolaire ». Ainsi, comme le suggère Rochex (2004), il s'avère indispensable d'approcher l'expérience scolaire des jeunes enfants en étudiant les liens entre

affects et apprentissages scolaires. En effet, en tenant compte des spécificités du jeune enfant scolarisé et du cadre institutionnel de l'école maternelle, il semble difficile de pouvoir encore parler, à cet âge, de « rapport au savoir ». Pour autant, la construction du rapport à l'école est largement initiée. Si l'expérience scolaire du jeune enfant est marquée par des situations pédagogiques dont le but premier est la transmission de savoir, l'école maternelle a la particularité d'inscrire progressivement l'enfant-élève de manière détournée et ludique à travers diverses activités et consignes dans un certain rapport à l'apprendre, en lien avec des représentations particulières de l'école, de soi et d'autrui. Les relations interpersonnelles, que l'enfant met en place avec le groupe de pairs et les différents autrui significatifs, revêtent alors une importance capitale dans la construction identitaire du jeune enfant inséré dans une pluralité de milieux de vie (famille, école).

Au-delà des difficultés méthodologiques inhérentes au jeune âge des enfants et à leurs capacités de compréhension et de concentration, cette enquête répond à notre objectif de repérer certaines dynamiques de personnalisation à l'œuvre dans la socialisation de genre réalisée à l'intersection de plusieurs milieux de vie. Ceci témoigne de la pertinence d'un modèle de la socialisation active, parce que plurielle et conflictuelle (Malrieu & Malrieu, 1973), et de l'intérêt d'une approche résolument psychosociale du développement et de la construction identitaire du jeune enfant. Ce travail confirme la nécessité d'interroger le point de vue des jeunes enfants dans l'étude des processus de socialisation de genre et notamment dans les processus de construction de l'identité sexuée et de l'expérience scolaire. En poursuivant dans cette direction, nous ne pourrions que mieux examiner les spécificités de l'expérience scolaire des jeunes enfants à l'école maternelle ainsi que le rôle joué par l'identité sexuée, dans le cadre particulier d'une approche de la socialisation de genre ouverte à des dynamiques de personnalisation. De manière plus générale, s'intéresser au point de vue des jeunes enfants sur leurs processus de construction identitaire ne peut que nous aider à mieux appréhender les influences du genre sur les trajectoires individuelles et donc sur les orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons, des hommes et des femmes.

### **Références bibliographiques :**

- Beillerot, J., Bouillet, C., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chiland, C. (2003). *Le transsexualisme*. Paris : PUF.

- Dafflon Novelle, A. (Ed.) (2006). *Filles-Garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles*. Paris : L'Harmattan.
- Florin, A., Verrier, N., Bernoussi, M. (1996). « Garçons et filles à l'école maternelle : quelles compétences ? Quelles représentations ? », in. O. Lescarret, M de Leonardis (éd.), *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'harmattan, p. 77-96.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir, à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In : H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (Eds), *Traité de psychologie de l'enfant* (pp. 10-234). Paris: PUF.
- Rochex, J.Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, **10**, 93-106.
- Rouyer, V. (2007). *La construction de l'identité sexuée*. Paris : Armand Colin.
- Wallon, H. (1954). Les milieux, les groupes, et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, Numéro spécial Henri Wallon, 1985, 287-296.

**Mots clés :** Identité sexuée, expérience scolaire, jeune enfant, socialisation, activité de signification